

FORMATION DE L'ENSEIGNANT DEBUTANT DU SUPERIEUR : NECESSITE D'UNE REFERENTIALISATION

Régine Mireille ESSAMA

Université de Yaoundé I

essamamireille7@gmail.com

Résumé

La pédagogie universitaire connaît aujourd'hui un réel éveil. De nombreuses institutions universitaires forment leurs enseignants afin de leur permettre d'agir efficacement et professionnellement. Cet éveil est en partie justifié par de perpétuelles réformes curriculaires et pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Cependant, une étude récemment menée au Cameroun en 2021 à partir d'une analyse des besoins de formation relève que cette formation reste ponctuelle ; elle ne repose sur aucun dispositif formel. Par conséquent, les enseignants sont majoritairement confrontés à un degré élevé de difficultés d'ordre pédagogique en début de carrière, soit à 80% ; allant de la planification des cours à l'évaluation. À cet effet, un référentiel de compétences-formation a été élaboré à partir des données de terrain. Cet outil a le mérite d'inspirer le concepteur de la formation sur les stratégies pédagogiques à adopter, d'une part et, sur les compétences à privilégier par la formation des enseignants débutants, d'autre part.

Mots clés : Enseignant débutant, référentialisation, référentiel compétences-formation.

Abstract

University pedagogy is experiencing a real awakening nowadays. Many universities institutions train their teachers for efficient and professional practice. This awakening is partly justified by perpetual curricular and pedagogical reforms. However, a study recently carried out in Cameroon in 2021 based on an analysis of training needs notes that this training remains ad hoc; it is not based on any formal mechanism. Consequently, teachers face educational difficulties at the start of their career, around 80%; in the lesson planning as well on the assessment. For this purpose, based on data collected, a skill-training repository has been drawn up. This tool has the merit of inspiring the designer of the training course on the teaching

strategies to be adopted, on the one hand, and on the skills to be favored by the training of beginning teachers, on the other hand.

Keywords: *Beginner teachers, referentialisation, framework*

Introduction

Les multiples mutations de l'enseignement supérieur mettent progressivement la formation de l'enseignant du supérieur au centre des réflexions tant au niveau des politiques éducatives qu'au sein des institutions. En dehors des exigences d'ordre curriculaire, pédagogiques, le système prend également en compte la massification de la population estudiantine dont le chiffre variait de 244500 en 2017 à 269 509 en 2018 dans les huit universités d'État (MINESUP, 2020). Dès lors, satisfaire à toutes ces exigences exige également que l'offre de formation soit pour la mieux étendue sur l'ensemble du territoire. Au Cameroun par exemple, cela s'est récemment traduit par la création en janvier 2022 de trois autres universités publiques, faisant passer de 08 universités à 11 aujourd'hui. Cette extension exige pour ce faire que l'enseignant soit qualifié pour agir professionnellement. Ce besoin de formation est fortement exprimé, soit à 80% par une étude menée dans les 08 universités du Cameroun (Essama, 2021). Cette étude est en accord avec plusieurs auteurs sur la nécessité de former systématiquement les enseignants débutants du supérieur pour un agir efficace et professionnel. (Belinga Bessala, 2010 ; Maingari, 2005 ; loi d'orientation, 2001). Cependant, le modèle de formation actuel des enseignants du supérieur reste ponctuel et ne repose sur aucun dispositif formel, chaque institution organise sa formation selon ses orientations propres. Par conséquent, les enseignants débutants sont généralement confrontés à un degré élevé de difficultés d'ordre pédagogique en début de carrière. A cet effet, le présent article s'intéresse aux divers éléments intervenants dans la référentialisation de la formation des enseignants du supérieur afin de mieux répondre aux besoins réels.

1. Cadre problématique

Afin de mieux cerner la problématique de l'étude, l'article présente les éléments contextuels et conceptuels de la référentialisation ainsi que les mobiles de son élaboration.

1.1. Intérêt grandissant pour la pédagogie universitaire

La position selon laquelle les enseignants du supérieur appartiennent au seul ordre d'enseignement qui ne pose pas l'obligation d'une formation pédagogique avant d'être soi-même formateur, qu'un chercheur est forcément un bon enseignant fait de plus en plus preuve de limites (Bailly, Demougeot-Lebel et Lison 2019). Les universitaires reconnaissent au contraire que la complexité liée à l'enseignement dans le supérieur est même grandissante (Demougeot-Lebel et Perret, 2011). Par conséquent, l'intérêt porté à la formation des enseignants nouvellement recrutés dans les universités n'est plus à démontrer. Cette complexité s'explique entre autres par la dynamique des approches de l'enseignement à l'université, les attentes du marché du travail, et le mode de formation initiale et continue effectif en milieu universitaire. Ce contexte est par exemple marqué aujourd'hui par de nouvelles approches telles que l'Approche par les compétences, le bilinguisme et la pédagogie numérique.

Pour ce faire, l'Université française Claude Bernard Lyon 1 (UCBL) a par exemple mis en place dès 2002, un dispositif d'accueil et de formation des enseignants débutants pour faciliter leur intégration en les aidant à développer une posture de questionnement sur leurs pratiques pédagogiques (Bailly, Demougeot-Lebel et Lison, 2019). Au Cameroun, la loi n°005 de 2001 portant orientations de l'enseignement supérieur dispose en son article 36(1) que « l'enseignant est le principal garant de la qualité des enseignements et des formations assurées dans les institutions d'enseignement supérieur. À ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de

travail et de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue ». Cette loi met en clair la nécessité de former les enseignants du supérieur afin de garantir un enseignement à la hauteur des attentes de la société. Ainsi, de nombreuses institutions organisent, en parallèle avec le coaching des débutants par les expérimentés et l'auto-formation, des séminaires de formation à l'intention des enseignants nouvellement recrutés.

1.2. Cadre référentiel des compétences pour l'enseignant du supérieur

Dans le domaine de l'éducation, un référentiel de compétences professionnelles définit les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation. **Ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.** La référentialisation quant elle renvoie au processus de construction de référentiels, lesquels sont indispensables pour évaluer une action et ses effets (Ardouin, 2018).

Par ailleurs, certains auteurs distinguent le concept de référentialisation, plus utilisé dans le processus de construction des référentiels du concept de référéncialisation. Alors que la référentialisation est une « démarche qui consiste à entreprendre une recherche de références pertinentes pouvant expliquer la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatifs », la référéncialisation est le processus par lequel le référent est élaboré (Figari, 1994, p. 48). Cette démarche à notre sens nous fait établir une combinaison référentialisation-référéncialisation-référentiel, ce qui signifie en d'autres termes que dans le processus de conception d'un référentiel, la référentialisation est le point de départ et une étape déterminante au cours de laquelle les acteurs impliqués dans le processus de

conception d'une formation devraient s'assurer d'opter pour une méthode fiable pour une collecte ou une identification des éléments probants, pertinents et susceptibles d'impacter positivement la formation à mettre sur pied.

La référencialisation dont la finalité immédiate est le référentiel se présente dans ce sens comme la mise en commun des éléments retenus dans le cadre de la référencialisation. C'est pourquoi il est indispensable que la phase de référencialisation soit rigoureusement respectée pour que les objectifs de formation soient atteints. Ainsi, le référentiel représente une liste d'une série d'actes, de performances observables qui détaillent un ensemble de capacités (référentiel de formation) ou de compétences (référentiel de métier. Sa production nécessite cependant d'avoir une vision large et ouverte sur l'environnement et de mettre en relation les différents éléments entre eux. Suivant cette logique, un référentiel n'a de sens que s'il tient compte du contexte dans lequel il s'élabore. (Ardouin, 2018).

Plusieurs travaux sur la pédagogie universitaire situent autour de dix à onze, les familles de compétences qu'un enseignant du supérieur devrait avoir pour enseigner efficacement. Plusieurs (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers, Zida (2008) ; Men (2013) ; Brassard (2016) et Ardouin (2017). (IPM, 2005).

Le référentiel est le plus souvent utilisé pour évaluer les collaborateurs, trouver des candidats pour une mobilité interne ou encore trouver des experts pour la formation interne (Spitz 2021). Cependant, en dépit d'un cadre théoriquement prédéfini pour les compétences requises pour un enseignant du supérieur, la formation de ce personnel reste ponctuelle et ne repose sur aucun dispositif formel. Chaque institution universitaire organise sa formation selon sa propre logique. Comment évaluer dans ce cas le niveau d'atteinte des objectifs de la formation ?

Jusqu'où un tel modèle de formation pourra-t-il répondre aux besoins réels du terrain ?

Lors d'une étude relative à l'amélioration de la formation des enseignants débutants du supérieur, 76% des participants déclaré qu'il n'existe pas de dispositif de formation universitaire. En plus, 61,2% de l'échantillon de l'étude contre 38,8% n'ont pas été formés à la pédagogie après leur recrutement. Par ailleurs, ceux ayant été formés sont partiellement satisfaits de la formation actuelle et sont pour une amélioration (Essama, 2021).

Au regard des manquements tantôt évoqués, notre article s'intéresse à l'étape de la référentialisation de cette formation, cela revient à trouver des éléments de réponses à la préoccupation suivante : Quels sont les éléments à retenir pour une formation pédagogique des enseignants du supérieur qui réponde efficacement aux besoins réels ?

2. Cadre théorique

Nous avons convoqué la théorie de l'andragogie encore appelée théorie de l'apprenant adulte et la théorie des paradigmes de la formation de l'enseignant.

2.1. Théorie de l'andragogie

L'andragogie est l'art et la science de l'enseignement aux adultes sous toutes ses formes Knowles, Holton, et Swanson (1998), (Kearsley, 2010). (Meilleur, 2018). Cette théorie renseigne sur les caractéristiques d'un adulte en situation d'apprentissage, fournit des orientations sur les différentes motivations de l'apprenant adulte et guide les initiatives de formation des adultes. De ce fait, la connaissance des principes d'andragogie est primordiale dans l'élaboration d'une formation efficace qui a de l'impact dans le changement des comportements (Harnois, 2017).

Le premier principe relève du concept de soi où l'adulte, où l'enseignant ne se conçoit plus comme une personne dépendante, mais comme un être autodirigé. (Cyr, 2017). D'après le second principe, les activités d'apprentissage pour adultes doivent s'inscrire dans un contexte de tâches communes à d'autres personnes. Le troisième principe soutient que les adultes sont généralement intéressés à apprendre des choses susceptibles d'impacter positivement leur vie personnelle ou professionnelle. D'après le quatrième principe, la formation des adultes devrait davantage s'intéresser aux compétences qu'aux contenus pour permettre aux bénéficiaires d'agir professionnellement de manière plus efficace ou pour gérer des situations nouvelles ou complexes. Ce principe trouve tout son sens dans le cadre actuel de l'Approche par les compétences où il n'est plus question pour la formation de finaliser les contenus et des programmes par simple transmission. Ces principes nous ont guidés dans le choix de la qualité et de la typologie des éléments de la référentialisation de la formation des enseignants du supérieur, il s'agit ici des compétences et des stratégies pédagogiques à adopter pour améliorer la formation existante. Le troisième principe nous a également permis d'adopter une posture de chercheur qui suscite l'intérêt et l'implication des enseignants participants ou potentiels participants.

2.2. Théorie des paradigmes de la formation de l'enseignant

Le paradigme renvoie à l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques communes aux membres d'un groupe donné. Il concerne les solutions d'énigmes concrètes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solutions pour les énigmes qui subsistent dans la science normale. » (Kuhn, 1972, p. 207, Willett (2012). Il renvoie aux principes et méthodes partagés par une communauté scientifique (Juignet, 2015).

La difficulté d'une formation efficace tient parfois de la non connaissance du type ou de l'étape à intégrer entre la formation initiale et/ ou la formation continue d'une part. D'autres parts, le curriculum tient très peu compte des caractéristiques fondamentales de l'enseignant. La théorie des paradigmes éclaire les acteurs de la formation sur les étapes possibles et donne des indicateurs détaillés sur les différents métiers de l'enseignant qu'il est important de considérer pour réussir la formation enseignante. Elle repose sur **le postulat de base que la réussite et les résultats d'un système éducatif dépendent de l'efficacité de la formation des enseignants**. Elle établit un lien positif entre la qualité de l'offre de formation et la formation reçue par les formateurs. De ce fait, les projets de formation des enseignants du supérieur devraient tenir compte des particularités du métier enseignant, notamment la formation académique et la formation technique.

❖ **« Paradigme de la formation « académique ».**

Ce paradigme prend en compte la formation initiale et la formation continue. Ici, la formation doit viser l'acquisition des savoirs nécessaires à l'enseignement de la discipline. L'apprentissage du métier d'enseignant commence par des cours et suivis par des exercices pratiques lors des stages et des travaux dirigés. En formation continue, les objectifs prioritaires sont l'actualisation des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires ainsi que le développement des savoirs pédagogiques. Ceci permet aux enseignants de s'informer sur le progrès fait dans les champs scientifiques et dans les recherches en sciences humaines et sociales. Les cours magistraux, les conférences pédagogiques, les stages de recyclage et de perfectionnement dominant dans les stratégies adoptées.

❖ **Paradigme de la formation « technique »**

Les auteurs du concept technicien de la formation, considèrent l'activité enseignante comme une activité fonctionnelle. La formation vise l'acquisition des savoir-faire techniques

nécessaires pour le métier. Cela passe par l'apprentissage de techniques permettant de réaliser les tâches spécifiques dans la pratique, les tâches à intégrer en formation concerne par exemple la fonction évaluer qui renvoie à « choisir les procédures d'évaluation », « construire un test », « l'impliquer », « le corriger », « produire des notes », « conseiller des remédiations », « mettre en place des démarches d'auto-évaluation des élèves », « juger les démarches et outils quant à leur fiabilité, leur validité et leur pertinence ». (Paquay, 1994, p.15). Pour chaque compétence spécifique, un module de formation est créé. Très souvent utilisé en formation continue, ce paradigme favorise l'entraînement des enseignants en techniques d'enseignement, en actualisant des connaissances et des savoir-faire, qui se réalisent sous forme de modules de formation et de séminaires thématiques. L'application du paradigme technicien de la formation de l'enseignant est d'autant plus fondée aujourd'hui avec l'avènement et la massification du numérique, des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement/apprentissage. Il est par conséquent primordial pour le système tout entier que les enseignants soient formés dans la manipulation des différentes techniques qui interviennent dans l'enseignement. En plus de la maîtrise des techniques pédagogiques ou didactiques, l'enseignant aujourd'hui doit être capable entre autres de mettre des cours en ligne, concevoir des présentations power point, évaluer en ligne. Cet aspect de la théorie nous a également guidé sur les outils et moyens d'exploitation des données en considérant les situations pédagogiques réelles qu'affronte un enseignant débutant.

3. Méthodologie

Dans une logique combinant le paradigme critique et le paradigme interprétatif, nous avons opté pour l'exploitation des données antérieurement collectées par une étude basée l'analyse

des besoins de formation sur le terrain (Essama, 20211). Ce moyen est présenté en ingénierie de formation comme le moyen qui rassure que l'on ne se trompe pas de formation encore moins d'objectifs de cette formation. Cette collecte s'est faite auprès des enseignants du supérieur des 08 universités d'Etat existantes à la date de l'enquête, grades, catégories et discipline confondus. Le total des participants s'élève à 125 dans le cadre du questionnaire et une dizaine dans le cadre des entretiens. La recension des besoins s'est également intéressée aux responsables des services centraux en charge des questions de l'enseignement supérieur et des responsables des écoles normales, tous des enseignants du supérieur à la base.

3.1.Résultats

Les données ont été traitées à l'aide de la statistique descriptive, ce qui nous a permis de faire la lecture par rapport aux différents centres d'intérêt de notre étude. Nous nous sommes ainsi intéressés au niveau de formation et domaines de formation des enseignants débutants, le degré d'appréciation des formations par type et des stratégies pédagogiques, le degré de difficultés rencontrées par les enseignants par familles de compétences. Nous en sommes arrivés aux résultats présentés dans les lignes qui suivent.

❖ Faible visibilité du dispositif de formation pédagogique des enseignants débutants dans le curriculum universitaire camerounais

Tel qu'énoncé à la problématique, 76% des enseignants participants ont déclaré qu'il n'existe pas de dispositif de formation dans les universités camerounaises. Pour reprendre un enseignant Chargé de Cours à ce sujet : *Ce dispositif n'est pas formel et systématique. Les séminaires de formation relèvent parfois de la simple bienveillance du responsable de l'institution universitaire. La supervision des juniors par les seniors est parfois sporadique et relève du hasard. Les rapports sont parfois conflictuels pour des raisons diverses : certains jeunes*

enseignants croient être sous le joug des seniors et certains seniors au lieu de former les juniors les utilisent parfois à leurs fins. À l'opposé, il peut arriver que l'enseignant débutant ne sollicite pas suffisamment l'aide d'un enseignant expérimenté...Nous sommes nombreux à penser que l'accompagnement des enseignants juniors par les seniors est également à recadrer, à clarifier et à valoriser. Dans la même logique, un autre enseignant a souligné que dans les universités camerounaises, le dispositif de formation fait directement passer du statut de diplômés à celui d'enseignants ; pourtant, l'enseignement à l'université s'apprend.

Selon un Directeur de l'ENS à cette date, *Ce dispositif à priori n'existe pas mais on peut le mettre en place.* Ces différents s'accordent avec le point de vue du Ministre d'Etat, Ministre de l'Enseignement Supérieur lors qu'il a relevé lors l'entretien à nous, accordé que *le dispositif de formation pédagogique actuel des enseignants du supérieur reste très général et ponctuel, l'on forme plus à la recherche qu'à l'enseignement.*

❖ Forte appréciation de la formation pédagogique formelle

Face à l'initiative d'implémenter la formation pédagogique formelle des enseignants débutants, les points de vue des participants ont également été recueillis. L'une des questions qui a suscité le plus de réaction a trait aux limites de l'actuel dispositif et aux éléments à proposer pour l'améliorer. Bien 8% des participants ne trouve pas nécessaire que l'enseignant du supérieur passe par une formation formelle, la presque totalité, soit 92% trouve par contre que cette formation doit être formelle et systématique, l'enseignement étant un métier, il faut par conséquent le professionnaliser.

❖ **Des difficultés considérables à mobiliser les compétences pédagogiques par les enseignants, en début de carrière**

La majorité des enseignants reconnaissent qu'enseigner après le recrutement est l'un des exercices les plus redoutables en début de carrière, quel que soit le profil au recrutement. Les statistiques révèlent un taux de difficultés rencontrées par les enseignants débutants dans la mobilisation des compétences de l'ordre de 80%, les détails y afférents sont présentés dans les lignes qui suivent :

- **Communication pédagogique assez difficile en début de carrière**

Etre professeur signifie non seulement avoir des connaissances de spécialité mais aussi la capacité de transposer et de savoir quoi, combien, comment, quand, avec quoi, à qui offrir ces connaissances (Dodu-Gugea et Damian, 2015). La communication joue de ce fait un rôle déterminant dans le processus enseignement/apprentissage sans laquelle, l'atteinte des objectifs serait difficile. Or, il ressort que les difficultés rencontrées par les enseignants débutants du supérieur dans la communication pédagogique ne sont pas à négliger. Que ce soit pour la capacité à savoir motiver l'apprenant, ou savoir susciter librement les interactions enseignants/étudiants ou étudiants/étudiants. La moyenne oscille entre 2.10 et 2.18, largement au-dessus de la valeur moyenne qui est de 1. Ainsi, une place importante devrait être réservée pour la formation à la communication des enseignants débutants, dans le cadre de l'élaboration du curriculum universitaire.

- **Taux de difficultés élevé dans le domaine de l'évaluation**

Un rôle déterminant est attribué à l'évaluation dans le processus enseignement/apprentissage car c'est elle qui détermine le degré et la qualité d'atteinte des objectifs. Par conséquent,

l'enseignant a besoin d'être formé à cet effet afin d'être capable d'en cerner le but, le fondement, la finalité et la signification dans un système éducatif. Cependant, l'évaluation est le domaine où le taux de difficultés est le plus élevé, soit 87%. Par ailleurs, d'après les entretiens, ces difficultés concernent également les enseignants expérimentés également, ce qui s'explique en partie par le changement de paradigme et l'évolution de la technologie. En effet, les pratiques d'évaluation évoluent sous l'effet de la prégnance du numérique en éducation et formation mais aussi des expérimentations nouvelles conduites dans les dispositifs de formation. (Jorro et Droyer 2019).

- **Quelques difficultés à pratiquer la remédiation pédagogique**

La remédiation pédagogique peut être définie comme l'ensemble des actions pédagogiques mises en exergue pour aider les apprenants en réelles difficultés d'apprentissage. Elle vise l'amélioration du niveau de compréhension des enseignements, d'acquisition des savoirs pour une mobilisation efficace des compétences en cas de besoins. L'on a pu établir une relation significative entre l'évaluation et la remédiation, ce qui signifie que la décision et le type de remédiation sont dépendants du résultat de l'évaluation. En d'autres termes, c'est l'évaluation qui facilite le diagnostic des difficultés, ce qui conduit à la décision de procéder à une remédiation (Essama, 2021). La remédiation pédagogique rentre de ce fait dans le curriculum caché en ce sens qu'elle est relativement ou ponctuellement pratiquée en cas de nécessité ou de disponibilité, sans pour autant figurer dans les programmes de formation. Considérant le degré de difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés en début de carrière, nous nous sommes intéressés aux formations par types et aux stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser le développement desdites compétences.

3.2. Besoin de formation pédagogique systématique et formelle fortement exprimé

En dépit du modèle de formation actuellement appliquée aux enseignants du supérieur, ils restent tout de même confrontés à des difficultés d'ordre pédagogiques considérables. Indépendamment du grade et en dehors de tout autre type de formation reçue, 72,8% des participants sont pour la formation systématique et formelle. À ce sujet, un enseignant participant a déclaré que *la formation n'est pas systématique et sans formation la performance serait difficile ; un enseignant sans base pédagogique donne péniblement le meilleur de lui*. D'après cet intervenant, l'université devrait *Imposer des modules sur la formation dès le recrutement sur une durée d'un an ; le changement de grade de grade ASS à CC devrait prendre ce module en compte*. Les lignes ci-après font état détaillé du besoin de la formation tel qu'identifié.

- Forte appréciation des séminaires dans la formation pédagogique des enseignants débutants du supérieur

D'une manière générale, il ressort que les séminaires sont largement appréciés par les enseignants. En dehors du *learning by doing* les séances d'information et de sensibilisation sont fortement appréciées, il en est de même des séminaires divers, Malgré de légères différences, la valeur du coefficient de variation y afférent situé entre 2 et 2.55 est révélateur de la forte appréciation de la formation pédagogique systématique des enseignants débutants du supérieur, indépendamment de leur disciplines, spécialités, universités d'attache.

De manière classifiée, nous avons les séminaires d'imprégnation et la formation sur l'application des TIC à l'enseignement qui sont le plus appréciées. Ensuite, les séminaires de recyclage sur l'éthique et la déontologie universitaire, les séances de formation sur les méthodes et techniques d'évaluation. Puis, les séminaires relatifs aux généralités sur la didactique des

disciplines. Enfin les séminaires divers, Toutes ces formules ont retenu l'attention aussi bien dans le de développement des compétences professionnelles que dans le cadre du renforcement des capacités.

- **Appréciation des stratégies pédagogiques, autres que les séminaires**

Ces stratégies concernent le coaching ou l'accompagnement des enseignants débutants par les enseignants expérimentés, la mise à disposition des brochures sur le fonctionnement de l'université, la création des centres de pédagogie universitaire au sein de chaque institution, les séances d'échanges avec les pairs. Il en est de même du soutien à la formation à l'extérieur.

4. Enjeux de la référenciation de la formation des enseignants débutants du supérieur

Cette rubrique renvoie à la référenciation proprement dite ainsi qu'à son apport dans le **curriculum universitaire**

4.1. Eléments ou référents de la référenciation

En rappel, la référenciation est cette étape qui intervient entre la phase de référenciation et le référentiel dûment conçu. Les données de notre étude justifient l'importance pour un système universitaire de procéder sinon à la conception des référentiels de compétences et de formation, du moins à la référenciation de celle-ci. Cependant, l'étape de référenciation, préalable directe à la finalisation d'un référentiel peut également se confondre à celui-ci car, tandis que la référenciation concerne l'assemblage des différents référents retenus après l'étape de la référenciation pour monter un référentiel, le référentiel lui est le produit final de la référenciation. Cette étape peut donc être considérée comme la phase de tri des référents retenus dans la référenciation.

Afin de donner une lisibilité simplifiée et synoptique des résultats de notre étude, les compétences ont été regroupées par métier selon la démarche de Gruet (2019). Chaque domaine comporte, de manière non exhaustive, les familles de compétences qui permettent de mieux appréhender les tâches inhérentes au métier d'enseignant. Les compétences ont été rédigées et présentées par activités ou domaines selon que l'on s'intéresse au savoir, savoir-faire ou savoir être. À l'aide des différents métiers identifiés dans le cadre de l'enseignement à l'université, les compétences ont été classées par correspondance avec chaque métier. Ces différentes compétences, décomposées en savoir, savoir-faire et savoir-être ont été également libellées pour la plupart grâce à la Taxonomie de Krathwohl, Bloom, Masia (domaine affectif), la taxonomie de Jewett (domaine psychomoteur) et la Taxonomie de Bloom (domaine cognitif). Ensuite, les résultats du calcul de corrélation sur le degré de difficultés rencontrées dans la mobilisation des compétences identifiées en situation pédagogique a permis d'obtenir un ordre hiérarchisé de ces compétences. Nous les avons présentés dans l'ordre décroissant, de la compétence la plus difficile à la plus simple à mobiliser ainsi qu'il suit :

- planifier les apprentissages ;
- improviser des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des compétences visées ;
- susciter une remédiation entre apprenants en les amenant à s'associer pour relever leur niveau ;
- rédiger un syllabus ou l'exploiter efficacement ;
- aider les étudiants en réelles difficultés d'apprentissage ;
- captiver l'attention des étudiants ;
- construire une situation cible de manière efficace ;
- s'autoévaluer dans l'optique de s'améliorer ;
- articuler un cours ;
- encourager l'apprenant ;

- identifier les copies des étudiants présentant des difficultés d'apprentissage par le canal de l'évaluation ;
- organiser efficacement les activités d'apprentissage des étudiants ;
- dispenser les enseignements ;
- gérer aisément les activités d'intégration ;
- concevoir une grille de correction fiable ;
- concevoir une épreuve d'évaluation en respectant les normes docimologiques en vigueur ;
- gérer l'apprentissage collectif des étudiants ;
- corriger objectivement une copie ;
- identifier des compétences chez l'apprenant ;
- susciter des interactions étudiants-enseignant ;
- sérier efficacement le temps d'enseignement/apprentissage ;
- dispenser le cours aux grands groupes ;
- examiner ses pratiques pédagogiques ;
- accepter d'améliorer ses pratiques pédagogiques ;
- se concentrer sur l'enseignement ;
- gérer facilement les groupes restreints d'étudiants.

Par ailleurs, nous avons tenu compte des compétences liées à l'enseignant en tant que :

- Praticien-artisan capable de réaliser les tâches assignées aux enseignants dans chaque fonction et d'utiliser des routines des schémas d'action contextualisables ;
- Maître instruit, il doit maîtriser et exploiter des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires ;
- Technicien, capable d'utiliser des techniques audiovisuelles et de mettre en œuvre des savoir-faire techniques et appliquer les règles formalisées ;

- Praticien réflexif, capable de réfléchir sur ses pratiques, de faire son auto-évaluation et remettre ses pratiques en cause ;
- Personne, sachant combiner développement personnel et projet d'évolution professionnel en même temps qu'il est en relation avec les autres ;
- Acteur social, capable de s'engager dans des projets collectifs et d'analyser les enjeux anthropo-sociaux des situations quotidiennes (Paquay 1994 ; Maingari 2005).

La conception de l'enseignant professionnel à partir de la théorie des paradigmes a permis d'établir une corrélation entre les caractéristiques de l'enseignant professionnel et le mode de formation adéquat dans le cadre du développement des compétences liées à chaque caractéristique ou domaine donné.

4.2. Enjeux de la référentialisation de la formation des enseignants du supérieur

De manière générale, cette innovation pédagogique présente des avantages pour le système universitaire. Ces avantages touchent l'institution universitaire, les enseignants, les apprenants.

❖ Pour l'institution universitaire, la référentialisation permet de :

- Former les vagues d'enseignants à partir d'un besoin de formation clairement exprimé. Elle constitue un cadrage prédéfini conduisant à une formation plus précise en termes d'objectifs ;
- Orienter le concepteur des programmes de formation des enseignants débutants du supérieur sur les compétences transversales de base à développer ;
- Offrir une base formelle pour l'harmonisation, l'évaluation possibles de la formation au niveau de toutes les universités, ce qui offre une égalité de chance aux formés quel indépendamment l'université d'attache.

❖ **Pour les enseignants du supérieur, le rôle de la référentialisation est de :**

- Guider l'enseignant débutant dans son auto-formation ;
- Faciliter le développement professionnel et même personnel des enseignants dès le début de carrière ;
- Spécialiser les enseignants dans des domaines spécifiques tels que la formation des formateurs, évaluateurs et développeurs des programmes de formations divers.

❖ **Pour les apprenants**

L'amélioration de la formation des enseignants débutants du supérieur sur la base d'une référentialisation profite également aux apprenants car elle les dote des savoirs et des compétences suffisamment adaptées et facilement mobilisables aux exigences du marché du travail. Cette adéquation augmente par conséquent leurs chances d'insertion socioprofessionnelle.

Conclusion

Les perpétuels mouvements du secteur de l'enseignement supérieur à l'ère de l'économie du savoir ont impulsé une nouvelle dynamique au niveau des normes de préparation pédagogiques des enseignants du supérieur à l'enseignement et même à la recherche. La nouvelle orientation aujourd'hui tient également compte de la formation de ce personnel pour atteindre efficacement et durablement les objectifs de la formation qui accompagne l'université dans leur triple mission de formation, recherche et appui au développement. De plus, la prolifération des universités et écoles rattachées d'une part, l'implémentation de nouveaux curricula de formation à l'ère des technologies sans cesse innovées d'autres, sont autant de justificatifs au besoin progressif en personnel enseignant en milieu universitaire. Cependant, les difficultés d'ordre pédagogique rencontrées par les enseignants débutants en raison du caractère ponctuel de leur formation d'une part et, des réformes curriculaires d'autres

parts, créent un réel éveil dans le domaine de la pédagogie universitaire. Eousant cette dynamique, le présent article s'est basé sur les résultats d'une analyse préalable des besoins de formation (Essama, 2021) pour proposer un cadre de référencialisation des enseignants débutants du supérieur et dans une mesure, de renforcement des capacités des enseignants expérimentés. Ce cadre relève les typologies de formation susceptibles d'impacter positivement le nouveau modèle de formation. Il met également en avant les différentes familles de compétences à privilégier par la formation à implémenter. La mise en pratique de ce cadre référentiel par les universités contribuera à l'amélioration du modèle actuel de formation des enseignants du supérieur en répondants directement aux besoins réels de formation tels qu'exprimés par les enseignants du supérieur. Non seulement une telle innovation concourt à amélioration de l'offre de formation, mais elle contribue également au développement optimal de la professionnalité enseignante. Il est par conséquent nécessaire, sous-réserve des ajustements en fonction de chaque système que les universités tant nationales qu'internationales implémentent la formation à partir d'une référencialisation. Cette orientation permet de se rassurer non seulement de l'efficacité de la formation, mais aussi de son adéquation avec les besoins et défis réels.

Références bibliographiques

Bibliographie

Ardouin, T. (2017). Ingénierie de formation. Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie. 5^{ième} édition, Dunod. 302 pages

Belinga Bessala, S. (2010). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*. Préface de José Maria Ruiz Ruiz. © L'Harmattan, 2010. 175 pages, rue de l'Ecole-Polytechnique, 75005 Paris

Bipoupout, J.-C. Boulhan, N, Diallo, N-I, Manda Kizabi, T-M, Roegiers, X., Zida Traore, C. (2008). Former pour changer l'école. La formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. Organisation internationale de la Francophonie, EDICEF, France, 2008. Collection n°30, Edition n°1. 254 pages

Demougeot-Lebel, J., et Perret, C. (2011) 2019 ? Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1).

Dodu-Gugea, L et Damian, V. (2015). Le rôle de la communication pédagogique dans l'enseignement / apprentissage du FOS. *Journals Dialogs*. (32), 65-79.

Essama, R.M. (2021). Développement des compétences professionnelles des enseignants débutants du supérieur : une approche par l'analyse des besoins de formation. Thèse soutenue en septembre 2021

Figari, G. (1994). Évaluer : quel référentiel ? Bruxelles : De Boeck Université. *Revue des sciences de l'éducation*. 22 (1), 192–193.

Knowles, M, Holton, et Swanson, R. (1998). *The Adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*, 5ème éd. 5th edn, Gulf Publishing, Houston Company.

Loi n°2001/005 du 16 avril 2001 Portant orientation de l'Enseignement Supérieur

Maingari, D. (1994). Les résistances au changement de pédagogie à l'université : Analyse plurielle de résistance chez les enseignants et les étudiants. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Sous la direction de Jean Houssaye, Université de Rouen, France.

Maingari, D. (2005). *Formation et professionnalisation des enseignants au Cameroun*. Préface de Jean Houssaye, Collection Histoire ancienne et anthropologique. L'Harmattan

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Les professions de l'éducation : recherche et pratique en formation*. Dans *Recherche et Formation*, 16, p.7-38.

Willett, G. (2012). « Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? », *Communication et organisation*. Repéré à <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/1873>

Webographie

Ardouin, T. (2018). La référentialisation est le processus et le référentiel est le produit. [Consulté le 08/08/2021]. <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/la-referentialisation-est-le-processus-et-le-referentiel-le-produit>

Arrêté du 13 juillet 2016 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation au sein de l'enseignement agricole. Journal officiel électronique n°0174 du 28 juillet 2016. [Consulté le 01/02/2022]. <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2016/7/13/AGRE1617983A/jo/texte>

Brassard, N. (2016). Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire. [Consulté le 03/08/2021]. [https://enap.ca/cerberus/files/nouvelles/documents/2020/Profil_compets_enseignant%203%20ao%C3%83%C2%BBt%202020%20\(1\).pdf](https://enap.ca/cerberus/files/nouvelles/documents/2020/Profil_compets_enseignant%203%20ao%C3%83%C2%BBt%202020%20(1).pdf)

Cyr, M. (2017). Andragogie ou les principes de l'éducation aux adultes. [Consulté le 28/01/2022]. <https://le-cours.ca/2016/12/03/andragogie-ou-les-principes-de-leducation-aux-adultes/>

Gruet, C. (2019). Le référentiel de compétences, un outil RH indispensable. [Consulté le 28/01/2022]. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Gruet%2C+C.+%282019%>

29. Le référentiel de compétences de l'enseignant universitaire : un outil indispensable

L'institut pédagogique universitaire et des multimédias. (2005). Les 10 compétences de l'enseignant universitaire. *Les Cahiers de l'IPM n°5*. Université catholique de Louvain (UCL). [Consulté le 03/03/2021]. https://aurelieféron.files.wordpress.com/2017/09/ipm_complement-rdc-aipu-1999.pdf

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. (2017). Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (Men, 2017). France. [Consulté le 03/03/2021]. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Spitz L. (2021). Qu'est-ce qu'un référentiel de compétences ? [Consulté le 03/01/2022]. <https://www.skillup.co/blog/article/referentiel-de-competences>